ELVIRA SOUZA LIMA

REPLANTEAR LA CULTURA: LAS IDEAS DE VYGOTSKY

originalmente publicado em:

CULTURA Y EDUCACIÓN 1997, 5, 5-19
Fundación Infancia y Aprendizaje, MADRID

BIBLIOTECA DIGITAL CEPAOS
julho 2014

CEPAOS
Centro de Estudos e Pesquisas
Armando de Oliveira Souza
São Paulo, SP, Brasil

cepaos.org@gmail.com
www.cepaos.org



CADERNOS DO CEPAOS
http://cadernosdocepaos.blogspot.com.br/

Replantear la cultura: las ideas de Vygotski

Elvira S. Lima



ygotski empezó a ser conocido en Brasil a través de *Thought and Language*, la traducción inglesa publicada en los E.E.U.U. en 1962. Desde la traducción al portugués de esta obra, realizada en Brasil en 1987, el trabajo de Vygotski se ha ido convirtiendo, gradualmente, en una de las principales referencias de estudio en las ciencias humanas. El interés suscitado por su concepción del desarrollo humano llevó a traducir al portugués otras obras y a difundir traducciones de otras lenguas, principalmente el castellano.

La aceptación de Vygotski proviene del hecho de que su teoría abre nuevas vías de reflexión sobre cuestiones que han sido causa de preocupación en Brasil desde principios de siglo, tales como la igualdad en la educación, el concepto sociopolítico de la alfabetización, el papel de la experiencia cultural en la enseñanza y el desarrollo de estructuras sociales que permitan que distintas voces se expresen y sean escuchadas.

Vygotski aporta unas contribuciones teóricas sustanciales para fomentar el estudio de la enseñanza en Brasil, un campo históricamente marcado por retos continuos procedentes de otros sectores de la sociedad brasileña. Además, sus trabajos son indudablemente importantes por sus implicaciones metodológicas para la investigación en las humanidades en general y para la educación en particular. Sería incorrecto limitar la influencia de Vygotski a

 ISSN: 1135-6405

la pedagogía, porque en Brasil se le considera un autor importante en lingüística, psicología y antropología, y las aplicaciones de sus ideas han llegado hasta asociaciones, escuelas médicas y organizaciones populares. Pero para los fines de este artículo, me centraré en las implicaciones de los trabajos de Vygotski para la educación en Brasil. Es importante destacar que la psicología histórico-cultural fue introducida en Brasil por primera vez mediante los trabajos de Henri Wallon. En otro lugar (Souza Lima, 1995) aportamos una breve discusión sobre este particular.

La ciencia pedagógica es un campo que ha interesado a estudiosos brasileños de distintas disciplinas durante decenios (véase Lima, 1994, en prensa). Una de las razones de ello es que la idea de democratización a través de la educación se desarrolló en Brasil simultáneamente con la expansión del sistema público de enseñanza[1], a diferencia de los E.E.U.U. y muchos países europeos, donde esta institución se desarrolló con fuerza como parte de un sistema político democrático en el que, idealmente, todo el mundo tiene las mismas oportunidades educativas, mito que más adelante fue progresivamente desmantelado por la escuela francesa de sociología de la educación y por las teorías progresistas sobre la educación. Por tanto, la escuela era universal en muchos países económicamente desarrollados antes de que empezara a ponerse en duda su neutralidad y antes de que la naturaleza discriminatoria de algunas de sus prácticas empezaran a ser desveladas. En Brasil, la situación evolucionó de manera distinta: la escuela empezó a ser criticada por sus sesgos sociales y culturales mucho antes de que la universalización de la enseñanza pública se convirtiera en una ley federal brasileña. La enseñanza pública se desarrolló con la demanda de igualdad de educación independientemente de la clase social de origen, el sexo y el grupo étnico. Siempre se esperaba que la enseñanza pública fuera una institución democrática y un sistema al que todos pudieran acceder igualitariamente (Fernandes, 1989). Al mismo tiempo, se desarrollaron muchas formas alternativas de educación.

Durante los últimos diez años, se ha desarrollado un fuerte movimiento de renovación pedagógica en torno a una nueva concepción de la enseñanza formal a la luz del conocimiento acumulado en las experiencias educativas de enseñanza informal, los movimientos de alfabetización, las asociaciones escolares y la enseñanza popular. La confrontación entre, por una parte, la pedagogía crítica y las teorías presentadas por eminentes expertos como Paulo Freire, Florestan Fernandes y Darcy Ribeiro y, por otra, el modelo educativo más tradicional (principalmente influido por el constructivismo de Piaget durante los años 70 y principios de los 80), ha conducido a un análisis en profundidad de las estructuras de la enseñanza formal. La idea no es renegar de la enseñanza formal en favor de las diversas formas de educación que se dan fuera del sistema educativo público oficial. Al contrario, la intención es integrar la experiencia brasileña de educación popular y el conocimiento pedagógico acumulado fuera de la escuela en el sistema escolar regular.

En la práctica, esto significa reinventar la enseñanza: es necesario organizar la enseñanza como conjunto de contextos en los que todos los seres humanos puedan desarrollarse y aprender. Esto exige una interdisciplinariedad y unos marcos de referencia teóricos que contemplen a los enseñantes y a los

estudiantes como agentes culturales. En este artículo presentaré algunas ideas de la pedagogía crítica que se articulan con la teoría histórico-cultural en el movimiento de desarrollo actual del pensamiento pedagógico en Brasil.

Pedagogía crítica: Una pedagogía de y para la transformación humana

Un presupuesto básico de la pedagogía crítica es que la acción educativa nunca es una acción neutra. Cualquier acción que implique conocimiento formal tiene un componente de poder y esto, con gran frecuencia, se concentra en la cuestión de la socialización del conocimiento (Fernandes, 1989).

Una de las principales tareas con que se enfrenta la pedagogía crítica es, en primer lugar, cómo observar la realidad de hoy a través de la óptica de una perspectiva teórica, no sólo para identificar un problema o estudiar un objeto específico (que puede acabar por tener un alcance limitado), sino para comprender la dinámica del sistema cultural compartido por un gran grupo de individuos. En segundo lugar, otra tarea consiste en cómo concebir la acción educativa teniendo en cuenta el sistema cultural, para poder pensar en acciones colectivas planificadas que se dirijan al desarrollo tanto individual como comunitario. Los mediadores (artefactos culturales, lenguaje, rituales), las formas de expresión emocional y la conducta afectiva forman parte de la acción educativa. La escuela en sí misma se convierte en un objeto de la acción educativa: esto significa que el sector administrativo y el empleo del espacio y el tiempo en la escuela son tan importantes como el currículo, la evaluación y la formación de enseñantes.

Podemos decir que un objetivo principal de la pedagogía crítica es hacer de la educación formal un medio para el desarrollo cultural mediante transformaciones de la institución y de las prácticas pedagógicas.

El desarrollo cultural no se producirá fuera de un proyecto que, de manera intencionada, establezca un plan para el futuro en el que los individuos, independientemente de su nivel actual de conciencia y conocimiento, adquieran instrumentos culturales. Es la adquisición de instrumentos culturales como, por ejemplo, el lenguaje escrito, lo que producirá la transformación; el mero contacto con los instrumentos no es suficiente. La implicación para el contexto actual es fundamental: una situación de enseñanza cualquiera no ofrecerá a los individuos la posibilidad de participar en procesos de desarrollo cultural. No basta con concebir modelos pedagógicos o propuestas curriculares para fomentar el aprendizaje de los estudiantes. El núcleo es el individuo que aprende y su relación con los contenidos a aprender y con las técnicas y formas de acción para adquirir estos contenidos (Davidov, 1988; Davidov y Markova, 1987; Wallon, 1942, 1974 [1959]).

Lo que el enfoque educativo en Brasil revoluciona es la amplitud del acto educativo: extrapola la acción real de enseñanza/ aprendizaje para encontrar su significado en la vida cultural y comunitaria, por una parte, y en el sentido amplio del desarrollo histórico de la humanidad, por otra. Se refiere a la situación concreta de seres humanos concretos que viven en un con-

texto específico que no es estático. Las cosas se encuentran en constante proceso de transformación y los seres humanos insertados en este flujo no sólo tratan de comprender los acontecimientos, sino también el proceso en sí. Pensar en la intervención escolar, la investigación educativa y la reforma escolar desde una perspectiva como ésta es bastante difícil porque el resultado de la acción educativa no está definida *a priori* por un grupo de individuos, sino que es construido durante el proceso como resultado del flujo de acción educativa. Pero, dialécticamente, no podemos perder de vista el propósito de la acción educativa. La intención se convierte, entonces, en un elemento principal del intrincado proceso de construir situaciones educativas que sirvan a todos los individuos, independientemente de su edad, raza, sexo o etnia. Dentro de este campo de actuación, es muy improbable que resolvamos cualquier problema del ámbito educativo sin un enfoque transdisciplinario.

Por tanto, la pedagogía crítica implica un diálogo con otras disciplinas. En realidad, ha evolucionado en Brasil a partir de un diálogo continuo entre la educación y áreas como la sociología, la antropología, la filosofía, la sociología de la educación, la historia y la lingüística, todas ellas con un interés común en construir una base verdaderamente democrática para la educación en Brasil. El reconocimiento de los conflictos sociales y las relaciones de poder implicados en la difusión del conocimiento formal ha permitido a los educadores desarrollar un marco de referencia pedagógico que incorpora los componentes sociales e individuales del desarrollo humano.

La escuela es un espacio para la reproducción de estructuras socioculturales. Dialécticamente, también es un espacio cultural-histórico para las transformaciones de la conciencia sociocultural. La comprensión de la escuela como un espacio de transformación social es un factor epistemológico básico en el desarrollo del pensamiento educativo en Brasil.

Una consecuencia de esta «naturaleza dual» del concepto de enseñanza formal es que la pedagogía (comprendida como la acción humana de entrar en relación con el conocimiento formal mediante una co-construcción en contextos definidos) se encuentra constantemente bajo escrutinio. La pedagogía crítica en Brasil tiene una larga historia que emerge constantemente en los análisis, tanto académicos como extraacadémicos, de los procedimientos y los resultados educativos. El pensamiento educativo brasileño, habiéndose desarrollado de la manera que lo hizo mediante acciones conjuntas de pedagogos y educadores por una parte y de organizaciones sociopolíticas por otra, es muy crítico con las teorías psicológicas que tienden a centrarse en el yo del individuo, incluso en el caso de la teoría psicológica marxista.

Con la tendencia a transformar la enseñanza pública en base a las aportaciones del aprendizaje formal que se produjo en otros espacios socioculturales, hemos sido testigos de la necesidad de una sólida base teórica acerca del desarrollo humano. Los cambios acaecidos en el escenario educativo y el desarrollo de la teoría pedagógica durante los últimos años han conducido a abordar de manera más exhaustiva el trabajo de Vygotski, hecho que revela la importancia de algunos de sus escritos para las iniciativas brasileñas de transformación de la enseñanza dentro del sistema de educación estatal oficial.

El valor para la educación brasileña de la totalidad de la obra de Vygotski es la sólida base teórica que ofrece para el desarrollo histórico del pensamiento pedagógico, que necesita una teoría exhaustiva del desarrollo humano para avanzar por las sendas anunciadas por las acciones de la educación popular y las ideas de la pedagogía crítica.

De las ideas propuestas por Vygotski, la noción de desviación (Vygotski, 1994 [1983]), la elaboración sobre la conciencia (Vygotski, 1983 [1960]), la experiencia estética (Vygotski, 1972, 1983 [1930], 1990), el desarrollo de las funciones psicológicas superiores de la imaginación, la percepción y la memoria (Vygotski, 1986 [1960], 1982 [1930]), la noción de desarrollo cultural (Vygotski y Luria, 1987 [1930]), el concepto de zona de desarrollo próximo/área de desarrollo potencial (Vygotski, 1992 [1934]) y la noción de concepto cotidiano y concepto científico (Vygotski, 1992 [1934]), son las que más se acercan a los problemas actuales con que se enfrenta la reforma escolar en Brasil. Por tanto, estas nociones están emergiendo en el discurso pedagógico por todo el país. Como no es posible examinar en este artículo todas estas ideas, haré algunos comentarios sobre aquellas que han sido cruciales para el desarrollo de la reforma educativa desde la perspectiva de la pedagogía crítica.

Conocimiento cotidiano, conocimiento científico y capital cultural

La formación histórica del pensamiento pedagógico brasileño tiene en su núcleo la creación de significado como un proceso resultante de la articulación entre la experiencia cotidiana y el conocimiento formal. Como afirmaron Freire y otros pedagogos de Brasil, la cuestión de la familiaridad con el objeto de conocimiento va mucho más allá de la construcción de conceptos cotidianos. El reconocimiento de que las personas poseen conocimientos construidos en las situaciones que experimentan en su entorno cotidiano y que el conocimiento formal sólo puede construirse sobre este conocimiento previo es, naturalmente, un concepto básico de la pedagogía crítica[2]. Pero también se afirma que sólo se creará significado cuando éste sea reconocido como valioso. El significado solo existirá como realidad para el individuo cuando exista una transformación de la conciencia. O bien, las personas realmente poseen pautas perceptivas y modelos de razonamiento que son independientes de su escolarización anterior. Es precisamente la experiencia de la escolarización lo que transformará al individuo mediante los procesos de desarrollo cultural, ampliando el capital cultural de cada persona y, en consecuencia, transformando el capital cultural de la comunidad.

La noción del área de desarrollo potencial es el elemento clave en todo este proceso: abarca las formas más inmediatas de desarrollo (que pueden identificarse con la interpretación más actual de la zona de desarrollo próximo) y también las posibilidades que se mantienen «en el futuro» y que residen en el fondo de conocimientos de la colectividad y en las formas que se desarrollan como resultado del proceso cultural del grupo en el que se inserta el individuo. Tenemos dos dimensiones de desarrollo: una que reside en el individuo y otra que reside en la colectividad. Las dos son interdependientes y se crean la una a la otra. Las posibilidades de desarrollo cultural creadas his-

tóricamente son transformadas, ellas mismas, por los procesos mediante los cuales los individuos adquieren los instrumentos culturales que están —o estarán— disponibles en su contexto.

Por tanto, la perspectiva de la acción educativa ofrece dos vertientes: los individuos —enseñantes, estudiantes, administradores— son objetos de la pedagogía en la misma medida en que lo son el espacio cultural de la escuela y la comunidad en la que ésta se inserta. En consecuencia, no podemos concebir la acción de enseñanza/aprendizaje, el desarrollo curricular, los programas de formación de enseñantes o la reforma escolar sin tener en cuenta la naturaleza cambiante del entorno mismo.

El entorno se convierte en una fuente de conocimientos, una fuente de cambios, y una fuente de artefactos culturales necesarios para el cambio. Desde esta perspectiva, el capital cultural abarcará conceptos cotidianos, conceptos científicos y el proceso de transformación mutua entre ambos tipos de conceptos. La relación entre los conceptos cotidianos y los conceptos científicos en las obras de Vygotski tiene un dinamismo que aún está por explorar.

Vygotski examinó las cuestiones cruciales que constituyen el complejo proceso de la enseñanza presuponiendo la naturaleza social de la construcción del conocimiento, que es una de las principales bases de la pedagogía crítica. Desde su punto de vista, la enseñanza/aprendizaje no es exclusivamente un tema perteneciente a la esfera cognitiva, y tampoco el área de desarrollo potencial es, meramente, un nivel de desarrollo alcanzable. La enseñanza/aprendizaje es, de hecho, una forma de acción humana compleja y multifacética que comporta, por una parte, diversos aspectos de la vida social y, por otra, el desarrollo de funciones psicológicas superiores como la imaginación, la percepción, la memoria y el lenguaje.

La zona de desarrollo próximo/área de desarrollo potencial

La zona de desarrollo próximo o área de desarrollo potencial es una noción básica que se encuentra en el centro del debate sobre la reforma escolar en Brasil. Muchos de nosotros comprendemos que la noción se refiere al desarrollo cultural, siendo la enseñanza uno de los posibles mediadores del desarrollo. Cuando estudiamos el concepto que de la enseñanza tiene Vygotski, no entendemos necesariamente lo que dice sobre la enseñanza en el mismo sentido en que se entiende este concepto en países industrializados. Aunque hemos heredado nuestro sistema educativo de Europa, tenemos un sentido más amplio de la educación formal. La escuela, tal como se la concibe generalmente en los países desarrollados, es en el Brasil una *posibilidad* de experiencia escolar disponible para los individuos. Otras formas de enseñanza son generadas por movimientos populares, asociaciones, movimientos femeninos y educación no formal. Académicamente, tienen los mismos objetivos que la enseñanza estatal oficial y los contenidos son los mismos, pero los procesos de construir conocimientos son diferentes. Por tanto, evolutivamente hablando, los objetivos son diferentes.

La noción de que la zona de desarrollo próximo es un espacio social, un espacio para la interrelación, ha prevalecido en Brasil sobre otras interpreta-

ciones ofrecidas por la literatura internacional sobre Vygotski y por las investigaciones inspiradas por la teoría de Vygotski, algunas de las cuales se consideran reduccionistas[3]. En esta cuestión particular, ha sido muy útil la discusión de Mecacci (1983) sobre el concepto que él tradujo como *area di sviluppo potenziale*. Esto se traduce al castellano como *área de desarrollo potencial*, que es semánticamente distinto de *zona de desarrollo próximo*. En castellano, *área* es un término mucho más exhaustivo que *zona* y el empleo del adjetivo *potencial* en vez de *próximo* tiene implicaciones epistemológicas que se acercan al concepto mismo de desarrollo. Entendemos que el concepto de área de desarrollo potencial, tal como fue desarrollado por Vygotski, se refiere al componente intrincado del entorno[4].

La noción de entorno en la psicología histórico-cultural posee una complejidad que no ha sido plenamente explorada en la enseñanza. Probablemente la elaboración más exhaustiva del ambiente es el concepto de entorno presentado por Henri Wallon (1942, 1975 [1959]; véase también Nadel, 1979). Wallon considera que el mundo de ideas que rodea al individuo en un entorno dado forma un conjunto de instrumentos potenciales para el desarrollo psicológico.

Existe un margen para actuar educativamente sobre el entorno. Este margen permitirá —o hará— que el educador tome decisiones y haga elecciones sobre los instrumentos que va a seleccionar para fomentar el aprendizaje. Es evidente que existe una multiplicidad de medios para actuar sobre el entorno. El niño y el adulto deben llevar a cabo alguna acción específica para darse cuenta de las posibilidades de aprendizaje que ofrece un entorno dado. También deberán construir una forma de acción para apropiarse de formas culturales de comportamiento que estén relacionadas con el aprendizaje formal (o que conduzcan a él).

Es en este «margen» donde la pedagogía crítica pretende intervenir en el reciente movimiento brasileño de reforma escolar. Fernandes (1989) proclamó la dirección que debería tomar la psicología brasileña: un movimiento desde la pedagogía de los oprimidos a la pedagogía de los excluidos. Recientes reformas muestran que, en realidad, muchos educadores se han comprometido totalmente con este nuevo camino. Y al hacerlo se están dirigiendo gradualmente hacia los trabajos de Vygotski en cuestiones como el desarrollo cultural del hombre y el papel de la imaginación y el conocimiento estético en el desarrollo humano, un proceso que nos permite volver a plantearnos la cultura, una preocupación muy antigua de la práctica pedagógica brasileña. Y, al hacerlo, la pedagogía de los oprimidos también se vuelve a plantear[5].

De la pedagogía de los oprimidos a la pedagogía de los excluidos

Fernandes (1989) ha destacado que, hoy en día, la cuestión no estriba en discutir la pedagogía de los oprimidos sino la pedagogía de los excluidos. Esto significa que hemos avanzado hacia la comprensión del papel de la enseñanza formal en el mundo moderno: no consiste sólo en transformar al in-

dividuo para que pueda actuar sobre su entorno; también consiste en actuar sobre el entorno para modificarlo con el fin de que los excluidos lleguen a estar incluidos. Transformar el entorno es también modificar las posibilidades de transformación personal.

Fernandes, discutiendo la pedagogía de Freire, afirma que las personas que trabajan desde la perspectiva de Freire saben qué significa la pedagogía de los oprimidos en base a su propia práctica, no en base a su discurso. Dialécticamente hablando, la pedagogía de los oprimidos sólo puede ser una pedagogía de la «desopresión». Es decir, «la pedagogía de la opresión es la pedagogía de la liberación, de zafarse de la opresión» (Fernandes, 1989, p. 165).

Sin ser crítico con las ideas pedagógicas de Freire, Fernandes va más allá en las implicaciones sociológicas de una praxis educativa que sirve a la clase obrera, una praxis que sólo puede existir mediante la acción concreta de los actores: enseñantes, estudiantes y comunidad. Pero esta acción encuentra su guión y su significado en la participación colectiva de varios grupos sociales, todos los cuales tienen intereses específicos en la enseñanza. El desarrollo humano no se produce cuando no existe un proyecto conjunto que encuentre su significado en el contexto sociocultural, precisamente porque el material básico para las ideas y las acciones sólo se puede encontrar en el tejido sociocultural.

El argumento de Fernandes es que no existe ninguna posibilidad de desarrollo a través de la enseñanza si la enseñanza no ofrece a todos y cada uno de los individuos involucrados en este proceso la oportunidad de transformar y de ser transformados. Esta oportunidad no es brindada u ofrecida por individuos con más poder (por ejemplo, legisladores o funcionarios de ministerios y departamentos de educación); se trata de una conquista social. Esto significa que implica relaciones dinámicas entre grupos sociales.

El análisis sociológico que Fernandes hace de la enseñanza desde la perspectiva de la pedagogía crítica refleja el concepto de escuela de la teoría histórico-cultural. El espacio social de la escuela es un espacio definido para el desarrollo cultural: es la posibilidad para el ser humano de adquirir instrumentos culturales, dominar el lenguaje escrito e interactuar con artefactos culturales, construirlos y transformarlos.

Las ideas de Fernandes destacan lo que es, en realidad, el principal concepto de la alfabetización en Brasil. Cuando se examina el desarrollo histórico del pensamiento pedagógico brasileño, es evidente que la alfabetización no se percibe primariamente o exclusivamente como una adquisición necesaria para el desarrollo económico e industrial, sino como un derecho de todo ser humano (Lima, 1995). Se trata de un producto cultural de la historicidad de la humanidad. Esta afirmación implica que se concede a la alfabetización un papel en el desarrollo de la persona y del ciudadano, un papel que va más allá de la idea de la alfabetización como logro escolar. La alfabetización es el camino hacia el desarrollo de la conciencia en cuanto ofrece a la persona instrumentos más sofisticados para mediar en su relación con el mundo.

Las ideas de Vygotski sobre la conciencia y la libertad aportan otro aspecto al antiguo debate sobre el principal tema de la enseñanza popular bra-

sileña: la alfabetización es el camino hacia la libertad porque, en primer lugar, permite una inserción diferente del individuo en su entorno sociocultural, y en segundo lugar, ofrece otras formas de mediación que transforman simultáneamente al individuo y a su grupo. La pedagogía crítica recalca el hecho de que este cambio es de naturaleza dialéctica: sólo los cambios personales provocan transformaciones en el entorno sociocultural, y sólo los cambios del entorno provocan transformaciones en el individuo.

Si una gran parte del trabajo y de las iniciativas emprendidas en el campo de la pedagogía de los oprimidos se ha centrado en la transformación del individuo fomentando cambios personales, hoy, en Brasil, la otra vertiente de este proceso está recibiendo la misma atención. La acción sobre el entorno en una de las opciones principales para la renovación de la pedagogía, un hecho que nos ha forzado a revisar la enseñanza de una manera mucho más crítica; en consecuencia, las reformas actuales son más radicales.

El ser humano debe ser considerado en totalidad con su contexto social, con lo que podremos reinventar la enseñanza en las escuelas de una manera que no excluya masivamente a los niños de clase obrera, como ocurre actualmente en Brasil. Mantener a los niños en la escuela y hacer que lleguen a construir conocimientos formales son dos inquietudes fundamentales que impregnan las acciones de los participantes comprometidos, como enseñantes, padres, funcionarios, asociaciones y organizaciones comunitarias, además de sindicatos de diferentes partes del país. Pero para muchas de estas personas con inquietudes es evidente que el conocimiento pedagógico se debe transformar para que podamos conseguir cambios institucionales.

Los sindicatos de algunas ciudades de Brasil han tratado de ofrecer en sus propias «escuelas» un tipo de educación para niños de clase obrera que sería inclusiva, y no una fuente de discriminación social como vemos que ocurre en los sistemas públicos. Actualmente, nuestras preocupaciones están guiadas por las necesidades de la realidad escolar, en línea con los sistemas públicos que defienden estos mismos principios a través de otras formas de enseñanza (sindicatos, iglesia, asociaciones de vecinos, etc.).

Muchos sistemas ciudadanos y estatales de todo el país están implementando reformas a varios niveles. Todas ellas, de una u otra manera, se dirigen a mejorar la enseñanza de los niños de las clases menos favorecidas, muchas mediante acciones pedagógicas culturalmente fundamentadas. Las ideas de Vygotski han tenido un papel fundamental en este movimiento de reformas en dos aspectos distintos aunque relacionados: la investigación sobre la educación y la acción pedagógica.

En Brasil, la teoría de Vygotski ha dado apoyo y, hasta cierto punto, ha provocado, una perspectiva diferente sobre las reformas educativas: asociando sus ideas con las ideas propuestas por Gramsci, por una parte, y por Bourdieu, Establet, Passeron y Althusser, por otra, nos vemos abocados a analizar la institución escolar desde una perspectiva que nos permite reconocer sus carencias para el desarrollo humano. Por una parte, cuando contrastamos este escenario con el de los logros conseguidos por la enseñanza popular en Brasil, no podemos sino reconocer el valor de la enseñanza formal como un instrumento poderoso de transformación histórica. Las reformas educativas de-

ben responder a toda esta complejidad. No pueden limitarse a abordar problemas superficiales; toda reforma debe abordar problemas estructurales que se encuentran más allá del currículo y de los programas de formación de enseñantes. Es importante destacar que, si bien la escuela pública contribuye a producir excluidos, al mismo tiempo es el espacio más importante para la socialización del conocimiento, el espacio con más posibilidades de producir una pedagogía para los excluidos.

Reinventar la escuela: Las ideas de Vygotski en acción mediante un diálogo co-construido entre el pensamiento educativo brasileño y la pedagogía crítica

Las reformas educativas más innovadoras de Brasil se dirigen, hoy por hoy, a transformar el concepto de enseñanza y a redefinir los objetivos de la acción pedagógica dentro de los sistemas públicos. Un buen ejemplo es la gran reforma del sistema público de enseñanza que se está llevando a cabo en la ciudad de Belo Horizonte[6]. La reforma de Belo Horizonte es una reinvención de la enseñanza pública. Trata de crear un sistema público de enseñanza que transforme los elementos estructurales que han contribuido al fracaso escolar de los niños de clase obrera, como el empleo inadecuado del tiempo en la escuela, las regulaciones institucionales que dificultan la apropiación de espacio por parte de estudiantes y enseñantes, los procesos inadecuados de evaluación, etc.

Se trata de un intento muy serio de desarrollar una escuela que refleje las inquietudes de la pedagogía crítica brasileña y de transformar la cultura de la escuela para que podamos integrar las experiencias culturales de los estudiantes *y* de los enseñantes. También intenta invertir la dicotomía entre la enseñanza para la élite y la enseñanza para miembros de la sociedad no pertenecientes a ella, hablando desde una perspectiva gramsciana (Gramsci, 1981).

Una pedagogía para el cambio

La reforma se basa en el conocimiento pedagógico acumulado en la red escolar de Belo Horizonte. La mayor parte de las experiencias que han inspirado la reforma son iniciativas emprendidas por enseñantes o escuelas a título individual. Por tanto, la reforma valida lo que estaba ocurriendo de forma aislada en la red. Entre estas experiencias podemos mencionar la creación de equipos en el seno de las escuelas para ofrecer modelos pedagógicos alternativos con el fin de fomentar el aprendizaje de estudiantes de bajo rendimiento y/o estudiantes que no han pasado los exámenes finales, cambios en el calendario escolar y trabajo con «projetos pedagogicos» (pedagogía basada en proyectos) que integran varias disciplinas, acciones conjuntas con miembros de la comunidad, etc. Todas estas experiencias eran de carácter extraoficial.

Hoy en día, con la reforma, estas iniciativas individuales se consideran la base para todas las acciones educativas en las escuelas. En realidad, las de-

cisiones sobre el empleo del tiempo, el uso del espacio, el currículo y la evaluación se dejan ahora en manos de cada escuela individual y de su comunidad. El eje central para la acción educativa es la cultura; se espera que la enseñanza/aprendizaje se base en el empleo de artefactos, ideas y rituales culturales que constituyen la experiencia cutural de la comunidad.

La principal inquietud de los funcionarios de la Secretaria de Educação es promover el desarrollo cultural de todos los individuos que están implicados en el proceso educativo, tanto niños como adultos. El desarrollo cultural incluye, naturalmente, el aprendizaje de conceptos científicos o académicos (Luria, 1989; Vygotski, 1992 [1934]) y el desarrollo de la actividad de estudio (Davidov, 1988). El desarrollo de la conciencia de uno mismo como ser cultural, afectos, emociones, manifestaciones y productos de carácter artístico, rituales y prácticas sociales también se consideran partes importantes de la acción educativa. En consecuencia, se ha producido un cambio en la manera de percibir el conocimiento: conocimiento cotidiano, conocimiento científico y conocimiento estético son, todos, objeto de la acción educativa. La escuela no es el espacio para estimular exclusivamente la adquisición de conocimientos formales: también es el espacio para el desarrollo humano concebido de una manera holística.

El espacio escolar se convierte en un espacio público para la comunidad: es el espacio para la educación infantil, la educación de los adultos, las producciones artísticas, las reuniones de la comunidad, los encuentros sociales, etc. Se convierte en el espacio para la socialización. Las relaciones de poder se transforman a medida que los papeles se redefinen para encajar en la nueva filosofía educativa. Una de las principales áreas afectadas es la de la formación de enseñantes. El centro de la formación de enseñantes es el enseñante entendido como un adulto que aprende y no como un adulto que enseña, de acuerdo con las ideas avanzadas por Gramsci y Wallon (Lima, 1995).

Para actuar sobre el proceso de aprendizaje individual, el foco no debe recaer exclusivamente en el niño *per se* como el objeto de la acción educativa ni en el enseñante como agente de la acción educativa: el foco debe recaer en el entorno. Si el desarrollo de un individuo depende de lo que se le presenta en el entorno (Vygotski, 1994), es necesario transformar este entorno. Si uno depende del desarrollo de formas de acción para relacionarse y beneficiarse de lo que se encuentra en el entorno e interactuar con él, entonces es necesario fomentar el dominio de instrumentos culturales que aún no han sido dominados, dominio que solo se puede ofrecer mediante una acción conjunta.

En este caso, formar a educadores implica hacer con los enseñantes lo que se espera de los enseñantes, es decir, promover el desarrollo cultural[7]. Se parte aquí del presupuesto de que, mediante procesos experimentados y significativos de cambio, los enseñantes serán más capaces de comprender la dinámica del cambio mismo y estarán mejor preparados para construir acciones conjuntas de transformación dentro de sus clases y (colectivamente) dentro de su escuela y su comunidad.

Los enseñantes no sólo son percibidos como profesionales que enseñan sino también como individuos concretos (Wallon, 1975 [1959]) que existen principalmente como seres cultural-históricos. La reforma estipula que:

> ... la nueva propuesta pretende que el tiempo empleado en la escuela constituya una oportunidad de enriquecimiento para los estudiantes, entendidos como sujetos socioculturales. Pero no basta con considerar a los educadores/enseñantes como agentes del desarrollo. Deben ser capaces de utilizar parte de su jornada laboral remunerada para su enriquecimiento personal, también como sujetos socioculturales. [traducido de Escola Plural, 1994, p. 14].

«¿Quién educa al educador?»

Una contribución importante de la teoría del aprendizaje que impregna la psicología histórico-cultural es que considera el proceso de aprendizaje y desarrollo como una continuidad que se extiende a lo largo de la vida de las personas. Los adultos también tienen múltiples maneras de aprender, y su proceso de desarrollo está influido tanto por su práctica pedagógica como por su formación profesional continua. Por tanto, el adulto que funciona profesionalmente como educador de educadores también es alguien que se encuentra en proceso de desarrollo. Esto se contradice con la antigua presuposición de que los profesores universitarios tienen el conocimiento que se debe inculcar en los enseñantes de primera y segunda enseñanza.

A la pregunta «¿Quién educa a los educadores?», Fernandes responde que «el educador es educado en clase» (1989, p. 111) y que el educador se educa a sí mismo en el proceso de educar a otros (1982, p. 172). Los educadores con diversos niveles de experiencia, conocimientos pedagógicos y conocimientos de áreas de contenidos se educan a sí mismos en el proceso de acción reflexiva sobre la práctica pedagógica, a la luz del conocimiento teórico procedente de varios campos. Desde esta perspectiva, la noción de área de desarrollo potencial encuentra una importancia renovada porque ayuda a pensar en la educación del educador, es decir, el proceso de aprendizaje de los enseñantes como parte de la acción educativa en la misma medida que el aprendizaje de los estudiantes. Al tiempo que contempla el aprendizaje como una acción contextual tanto para educadores como para estudiantes, la teoría histórico-cultural fomenta la dinámica de la transformación dentro de la clase como uno de los componentes principales del proceso educativo. Es, precisamente, una base para la interacción entre mente y cultura en el espacio sociocultural de la clase.

Observaciones finales

Una de las contribuciones de Vygotski a la educación en Brasil es el desarrollo cultural que el estudio de su pensamiento ofrece a las personas. Sitúa al pensamiento pedagógico en su contexto histórico. Valida el marco de referencia histórico para el desarrollo de ideas y prácticas culturales; por tanto, valida la noción de observar el propio proceso histórico (por ejemplo, la his-

toria de las ideas de un grupo cultural dado) para crear uno de los fundamentos básicos sobre los cuales se deberían planificar las acciones.

La teoría histórico-cultural contribuye a la comprensión del proceso de construcción (proceso histórico sociocultural) del conocimiento pedagógico básico en Brasil y sitúa al individuo en esta perspectiva histórica. Por tanto, ayuda a consolidar la autonomía y el significado social de la pedagogía crítica. Y también reafirma que los procesos de cambio en la educación, dentro del contexto brasileño, tienen que incrustarse en la realidad y en las experiencias construidas por las acciones eduçativas emprendidas, tanto dentro del sistema público oficial como fuera del mismo.

Un aspecto importante de la confluencia de la pedagogía crítica y la psicología histórico-cultural es que produce un marco de referencia teórico que nos permite concebir al estudiante como un sujeto concreto. Rechaza la noción de que la escuela es un espacio exclusivamente destinado al desarrollo cognitivo, un concepto que limita desde el principio cualquier posibilidad de reforma escolar en profundidad. La noción entera de desviación se contempla desde otra perspectiva, una visión cualitativamente diferente de los procesos de exclusión que no buscan las causas en aspectos individuales, sino en el individuo como parte de sistemas culturales y de entornos definidos sociopolíticamente.

Una novedad epistemológica de gran importancia que el trabajo de Vygotski aporta a Brasil es la posibilidad de repensar la cultura desde una perspectiva dialéctica del desarrollo humano a través de la educación formal, en la que los individuos crean su tejido social mediante las acciones efectivas emprendidas colectivamente con el apoyo de instrumentos culturales desarrollados dentro de las escuelas. Permite redefinir la enseñanza pública utilizando la riqueza de la educación popular, un conocimiento pedagógico que ha sido tratado como marginal, como algo ajeno a la enseñanza oficial. Al combinar el conocimiento acumulado tras años de diversas formas de enseñanza ajenas al sistema oficial con el pensamiento de la pedagogía crítica desarrollado por los estudiosos brasileños, ahora se hace posible perfilar un posible proceso educativo que sirva, básicamente, para fomentar la igualdad en la educación.

Notas

[1] En Brasil, la enseñanza básica y la enseñanza superior son responsabilidad del gobierno estatal, aunque muchas ciudades tienen sus propios sistemas de enseñanza básica que corren a cargo del municipio con independencia del estado. El sistema estatal y los sistemas ciudadanos constituyen, en su conjunto, el sistema de enseñanza pública. Los niños de clase media y clase alta asisten, principalmente, a escuelas privadas, lo que explica el hecho de que la población de las escuelas públicas está formada, principalmente, por niños procedentes de clases obreras y de segmentos de la sociedad brasileña con poco poder adquisitivo.

[2] *Entorno* (*milieu*) es un concepto de ambiente desarrollado por Henri Wallon y adoptado en este artículo.

[3] Según van Ijzenddorn y van Der Veer, «el concepto de zona de desarrollo próximo no carece de dificultades» (1968, p. 68) incluso en los propios escritos de Vygotski. Leontiev (1982) hizo algunos comentarios que son útiles para clarificar las bases para esta discusión en Brasil.

[4] En cierta medida, esto es reforzado por Siguán (1987) y por los últimos escritos de Vygotski (1994 [1983]), y es evidente que se hace eco de las ideas de Wallon.

En una de sus obras más recientes, *Pedagogia da Esperança* (1992), Freire reconstruye sus escritos de *Pedagogía de los Oprimidos*. Se trata de un interesante relato de una acción reflexiva sobre un producto cultural que ha transformado el concepto de la educación en muchos lugares y que ahora es transformado por este mismo proceso mediante la narrativa analítica de su autor. En *Cartas a Cristina* (1994), Freire desarrolla aún más esta narrativa. Leer *Pedagogía de los Oprimidos* hoy, implica leer *Pedagogia da Esperança*.

Belo Horizonte es un núcleo urbano importante y constituye la tercera ciudad más poblada de Brasil. Se trata de un importante centro industrial con un considerable número de residentes que, recientemente, se han desplazado desde zonas rurales. El sistema público de esta ciudad recibe principalmente a niños de clase obrera, incluyendo hijos de obreros con empleo fijo, de trabajadores temporales, de personas que trabajan en la economía sumergida y de personas desempleadas

Como consecuencia, debería ofrecerse a los enseñantes una variedad de experiencias de aprendizaje. En la reforma actual, estas experiencias incluyen el lenguaje, las ciencias y las artes. Esto se refleja en unidades dedicadas a redacción creativa, crítica cinematográfica, periodismo, teatro y taller de música. Implica aplicar una reflexión crítica a procesos personales de aprendizaje, desarrollo cultural, desarrollo de técnicas de observación, clarificación de métodos en la investigación educativa, relaciones entre conocimiento cotidiano, conocimiento científico y conocimiento estético, etc.

Referencias

DAVIDOV, V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso.

DAVIDOV, V. y MARKOVA, A. (1987). La concepción de la actividad de estudio de los escolares. En *La psicología evolutiva y pedagógica en la U. R. S. S.* (pp. 316-337). Moscú: Editorial Progreso.

ESCOLA PLURAL. (1994). *Proposta politico-pedagogica*. Rede Municipal de Educação. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação.

FERNANDES, F. (1989). *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez Editora.

FREIRE, P. (1992). *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1994). *Cartas a Cristina*. São Paulo: Paz e Terra.

GRAMSCI, A. (1981). *La alternativa pedagógica*. México: Fontamara.

LEONTIEV, A. N. (1982). Artículo de introducción sobre la labor creadora de L. S. Vygotski. En A. Álvarez y P. del Río, (Eds.), *Obras escogidas* [de Lev S. Vygotski] Vol. I (pp. 419-450). Madrid: Visor.

LIMA, E. S. (1994). From Lay Teachers to University Students: The Path for Empowerment through Culturally Based Pedagogical Action. *Anthropology and Education Quarterly*. 25, 236-249.

LIMA, E. S. (1995). Multiplicity of Literacy Practices: Culturally Based Pedagogy in Brazilian Classrooms. Ponencia presentada en la International Reading Association, Anaheim, CA.

LIMA, E. S. (en prensa). Teachers as Learners: The Dialectics of Improving Pedagogical Practice in Brazil. En *Education Ethnografic Research in Latin America: The Struggle for a New Paradigm*. Nueva York: Garland Press.

LURIA, A. R. (1989). Afterword. En *The Collected Works of L. S. Vygotsky: Problems of General Psychology* (pp. 359-373). Nueva York: Plenum.

MECACCI, L. (1983). Introduzione. En *Vygotskij—Antologia di scritti, a cura di Luciano Mecacci*. Bolonia: Il Mulino.

NADEL, J. (1979). Rôle du milieu dans la conception wallonienne du développement. *Enfance*. 5, 363-372.

SIGUÁN, M. (Ed.) (1987). *Actualidad de Lev S. Vigotski*. Barcelona: Anthropos.

VAN IJZENDOORN, M. H. y VAN DER VEER, R. (1984). *Main Currents of Critical Psychology: Vygotsky. Holzkamp. Riegel*. Nueva York: Irvington Press.

VYGOTSKI, L. S. (1962). *Thought and Language*. E. Haufmann y G. Valkar. (Trads.). Cambridge, MA: MIT Press.

VYGOTSKI, L. S. (1982 [1930]). El significado histórico de la crisis de la psicología. En A. Álvarez y P. del Río, (Eds.) *Obras escogidas* [de Lev S. Vygotski] Vol. I (pp. 259–407). Madrid: Visor.

VYGOTSKI, L. S. (1983 [1960]). *Antologia di scritti*. (L. Mecacci, Ed. y Trad.). Bolonia: Il Mulino.

VYGOTSKI, L. S. (1986 [1960]). *Lezioni di psicología*. (L. Mecacci, Ed y Trad.). Roma: Editori Riuniti.

VYGOTSKI, L. S. (1987 [1962]). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKI, L. S. (1990). *La imaginación y el arte en la infancia: ensayo psicológico*. Madrid: Ediciones Akal.

VYGOTSKI, L. S. (1992 [1934]). *Pensiero e linguaccio*. (L. Mecacci, Trad.). Bari: Editori Laterza.

VYGOTSKI, L. S. (1994 [1983]). *Défectologie et déficience mentale*. (K. Barisnikov y G. Petitpierre, Eds.). Lausanne: Delachaux et Niestle.

VYGOTSKI [Vygotskij], L. S. y LURIA [Lurija], A. R. (1987 [1930]). *La scimmia, l'uomo primitivo, il bambino*. Florencia: Giunti.

WALLON, H. (1942). *De l'acte à la pensée*. París: Flammarion.

WALLON, H. (1975 [1959]). *Psicologia e educação da infancia*. Lisboa: Editorial Estampa.

ZAZZO, R. (1975). *Psychologie et Marxisme—La vie et l'oeuvre d'Henri Wallon*. París: Denoel-Gonthier.

C E P A O S

CENTRO DE PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO E CULTURA

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS
ARMANDO DE OLIVEIRA SOUZA

São Paulo. SP, Brasil

cepaos.org@gmail.com

www.cepaos.org